



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Teatr szkolny jako forma praktyk performatywnych : możliwe wyjście z kryzysu kultury emocjonalnej szkoły

**Author:** Edyta Nieduziak

**Citation style:** Nieduziak Edyta. (2019). Teatr szkolny jako forma praktyk performatywnych : możliwe wyjście z kryzysu kultury emocjonalnej szkoły. W: I. Przybylska (red.), "Kultura emocjonalna szkoły - czasoprzestrzeń doświadczania emocji" (S. 119-136). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

## Rozdział VI

# Teatr szkolny jako forma praktyk performatywnych Możliwe wyjście z kryzysu kultury emocjonalnej szkoły

EDYTA NIEDUZIAK

*Institut Pedagogiki  
Uniwersytet Śląski, Katowice*

### Wprowadzenie: pojęcie kultury szkoły i kultury emocjonalnej szkoły

Pojęcie kultury szkoły jest już powszechnie używane w literaturze pedagogicznej i przywoływane w różnorodnych kontekstach oraz konfiguracjach. Najczęściej czytamy o niej jako o pewnej, swoistej strukturze, na którą składają się między innymi osoby, zadania, również normy i zasady, przejawiające się w szkolnej codzienności. U ich podstaw leżą określone idee oraz wartości i przekonania dotyczące edukacji. Często przywoływani La Tefy Schoen i Charles Teddlie, proponując swój model kultury szkoły, dla którego punktem wyjścia była analiza funkcjonujących wówczas definicji kultury szkoły, skupili się na czterech zasadniczych jej wymiarach: orientacji zawodowej, strukturze organizacyjnej, jakości środowiska uczenia się oraz skoncentrowaniu na uczniu<sup>1</sup>. Już sama analiza nazw wspomnianych wymiarów sugeruje traktowanie kultury szkoły przede wszystkim jako pewnej kultury organizacyjnej. Należałoby to jednak potraktować symptomatycznie, jako sposób opisu i funkcjonowania wielu instytucji, charakterystyczny dla obecnych czasów, ukierunkowanych na racjonalizm i prakseologię, osiągnięcia i efekty, również w środowisku szkolnym<sup>2</sup>.

Tymczasem o kulturze szkoły pisano wcześniej, biorąc za punkt wyjścia przede wszystkim rozumienie kultury jako wytworu typowo ludzkiego, niedostępnego innym żywym istotom, owszem, o charakterze organizacji jednak kierującej się zgoła innymi wartościami, np. szkołą jako wspólnotą<sup>3</sup> czy

<sup>1</sup> L. SCHOEN, Ch. TEDDLIE: *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*. "School Effectiveness and School Improvement" 2008, Vol. 19, No. 2.

<sup>2</sup> Por. D.H. HARGREAVES: *School Culture, School Effectiveness and School Improvement*. "An International Journal of Research, Policy and Practice" 1995, Vol. 6, s. 23–46.

<sup>3</sup> Por. W. WALLET: *Sociology of teaching*. New York, John Wiley & Sons 1932.

również wartościami estetycznymi, ujawnianymi w tradycjach artystycznych czy swobodnej twórczości nauczycieli i uczniów. Nie znaczy to, że dzisiaj wartości te nie mieszczą się w nowym modelu kultury szkoły, zdominowanym jednak przez myślenie w kategoriach zarządzania. Owszem są, lecz wydają się bardziej ukryte, a może nawet marginalizowane wobec powszechnego nacisku na dydaktykę, efektywność, sukces oraz innych oczekiwań społecznych upatrujących w szkole miejsce wyposażające w narzędzia i umiejętności potrzebne bardziej do kreowania życiowej kariery niż kreowania życia. Taki opis wynika również z literatury z obszaru zarządzania oraz socjologii, na której opierają się opracowania dotyczące kultury szkoły. Kiedy jednak sięgniemy chociażby do jednej z bazowych książek o kulturze organizacji autorstwa Edgara H. Scheina, zauważymy, że opiera on swoją teorię na trzech zasadniczych poziomach każdej kultury (a więc także kultury szkoły): najwyższym poziomie artefaktów – widocznej strukturze organizacji i procesów (trudnej do odszyfrowania), poziomie przyjętych przekonań i wartości (wyrażających się w strategiach, celach, filozofiach, poparte uzasadnieniami), poziomie najgłębszym – podstawowych założeń (nieświadomych, przekonań uznanych za dozwolone, spostrzeżeń, myśli i uczuć etc., traktowanych jako ostateczne źródło wartości i działań)<sup>4</sup>. Rodzi się pytanie, gdzie w tej strukturze można znaleźć miejsce na emocje: ich wyrażanie, dyktowane społecznie przyjętymi normami, ich przeżywanie jako proces nie tylko wewnętrznych doświadczeń, uznanie ich wagi i znaczenia w życiu człowieka?

O emocjach w kontekście szkoły pisze się najczęściej jako o jednym z elementów kształtujących jej klimat<sup>5</sup>, często przywołuje się również kategorię inteligencji emocjonalnej i problematykę kształtowania jej w czasie szkolnej edukacji, jak również roli, jaką odgrywa jako cecha osób zarządzających placówkami szkolnymi<sup>6</sup>. Rzadko jednak mowa o emocjach jako elemencie kultury, oczywiście poza literaturą *stricte* psychologiczną i antropologiczną, podejmującą problematykę kulturowych uwarunkowań, różnic i podobieństw w ekspresji emocji<sup>7</sup>. Irena Przybylska, osadzając problematykę emocji w ka-

<sup>4</sup> E.H. SCHEIN: *Organizational culture and leadership*. San Francisco, Jossey-Bas A Willey Imprint 2004, s. 26.

<sup>5</sup> A. CICHOCKI: *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej*. W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*. Red. J. IZDEBSKA, J. SZYMANOWSKA. Białystok, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie 2009, s. 351–367.

<sup>6</sup> B. MOORE: *Emotional Intelligence for School Administrators: A Priority for School Reform?* "American Secondary Education" 2009, Vol. 37, No. 3 (Summer 2009), s. 20–28; W.S. MAULDING, G.B. PETERS, J. ROBERTS, E. LEONARD, L. SPARKMAN: *Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators*. "Journal of Leadership Studies" 2012, Vol. 5, s. 20–29.

<sup>7</sup> Por. A. CHOJNIAK: *Emocje jako przedmiot badań kulturoznawczych*. „Roczniki Kulturoznawcze” 2013, nr 4, s. 47–57; P. EKMAN: *Emocje ujawnione. Odkryj, co ludzie chcą przed tobą zataić i dowiedz się czegoś więcej o sobie*. Gliwice, Helion 2012.

tegorii kultury szkoły, wyróżnia trzy kategorie pochodne z nimi związane: kulturę emocjonalną, ujawniającą się w klimacie emocjonalnym, pracę emocjonalną nauczyciela i wychowanie w sferze emocjonalnej<sup>8</sup>. Nie wchodząc w szczegółową analizę zakresów semantycznych pojęć, składających się na elementy tych kategorii<sup>9</sup>, warto przyjąć je, a zwłaszcza kategorię kultury emocjonalnej szkoły, jako punkt wyjścia do głębszej refleksji nad działaniami, aktywnościami, zjawiskami, które składają się na szkolną codzienność albo jej tradycję. Zastosowanie bowiem pojęcia kultury emocjonalnej szkoły kieruje uwagę nie tyle na same działania, ale właśnie na ich aspekt związany z emocjami. I chociaż można powiedzieć, że nie sposób oddzielić emocji od jakichkolwiek ludzkich działań, to jednak możemy wyróżnić te, które na emocjach się opierają i te, w których emocji staramy się unikać. Do pierwszej grupy zaliczyć można wszelkie zjawiska dotyczące ekspresji artystycznej, do drugiej zaś z pewnością te, dotyczące sfery funkcjonowania poznawczego. Nie chciałabym jednak, by zjawiska te były sobie przeciwstawiane. Doskonale przecież wiemy, że łatwiej jest uczyć się, gdy procesowi temu towarzyszą pozytywne emocje, ale wiemy również, że sama chęć ekspresji emocji nie wystarczy, by powstało wzruszające dzieło sztuki. Do tego potrzeba także wiedzy i umiejętności.

Skąd jednak założenie, że kultura emocjonalna szkoły przeżywa kryzys? Z jednej strony podstawą takiego przypuszczenia są potoczne obserwacje codzienności szkolnej, relacje uczniów oraz ich rodziców poszukujących interesujących form zajęć pozaszkolnych, stwarzających bezpieczną i przyjazną przestrzeń dla rozwoju innych sfer niż tylko poznawcza. Jednocześnie obserwowany jest ogromny nacisk zarówno nauczycieli, jak i rodziców i uczniów na osiąganie sukcesów w typowo szkolnych dziedzinach aktywności związanych z kształceniem przedmiotowym. Z drugiej strony ogromna popularność na rynku księgarskim poradników w rodzaju „Jak sobie radzić z emocjami?” sugeruje zapotrzebowanie na działania treningowe, może nawet terapeutyczne albo po prostu wychowawcze w tej sferze. Potrzeby takie potwierdzone są także przez statystyki dotyczące zagrożeń bezpieczeństwa i rozwoju dzieci. W raporcie *Dzieci się liczą 2017*, który powstał na podstawie analizy danych statystycznych z lat 2003–2015, zwrócono uwagę na rosnącą liczbę dzieci i młodzieży objętych pomocą specjalistyczną ze względu na zaburzenia psychiczne, wśród których 3,9% (5 637 osób) stanowią zaburzenia nastroju, a 14,5% (20 816 osób) zaburzenia nerwicowe<sup>10</sup>. „W 2015 r. z powodu

<sup>8</sup> I. PRZYBYLSKA: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice, Wydawnictwo UŚ 2018.

<sup>9</sup> Por. I. NOWOSAD: *Kultura szkoły versus klimat szkoły*. „Kultura i Edukacja” 2018, nr 1, s. 41–53.

<sup>10</sup> *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Warszawa, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę 2017, s. 112.

zaburzeń nastroju, w tym depresji, było hospitalizowanych blisko 200 dzieci, w tym 46 do 14 r.ż.”<sup>11</sup>. Wśród czynników przyczyniających się do pogarszania się zdrowia psychicznego, poza tymi, związanymi ze środowiskiem rodzinnym, wymieniono stres szkolny. „Według danych z ostatnich badań HBSC 10,2% ankietowanych uczniów odczuwa bardzo duży poziom stresu szkolnego, ponad 1/3 badanych odczuwa podwyższony jego poziom, a 18,5% nie odczuwa go wcale. W porównaniu z wynikami z 2010 r. stwierdzono wyraźny wzrost odsetka uczniów obciążonych stresem szkolnym – co trzeci nastolatek w roku szkolnym 2013/2014 odczuwał nasilenie stresu szkolnego. Odczuwanie obciążenia stresem szkolnym zwiększyło się istotnie zarówno w populacji chłopców, jak i dziewczyn – odpowiednio o 9 i 12 punktów procentowych. Przy czym bardziej obciążeni stresem szkolnym byli uczniowie z dużych miast, zwłaszcza dziewczyny”<sup>12</sup>. Zatrważająco brzmią dane dotyczące prób samobójczych, których liczba znacznie wzrosła w 2015 roku (481) i tak wysoki poziom utrzymuje się nadal, plasując Polskę na drugim miejscu wśród krajów europejskich i świadcząc o niepokojącej kondycji psychicznej dzieci i młodzieży. Wśród czynników ryzyka bądź czynników chroniących przed wspomnianymi zagrożeniami, a związanych ze środowiskiem szkolnym wymieniane są: „klimat szkoły, czyli jakość relacji między uczniami, gro-nem pedagogicznym i rodzicami, cechy środowiska kształcenia i wychowania, bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne w szkole oraz charakterystyka środowiska fizycznego placówki”<sup>13</sup>. Mowa o nich w kontekście jeszcze jednego zagrożenia, jaką jest przemoc rówieśnicza.

Jak widać problemy emocjonalne, których doświadczają uczniowie, przenikają do środowiska szkolnego. Szkoła przestała być miejscem bezpiecznym, chroniącym. Mało tego, bywa, że sama staje się źródłem zagrożeń. Trudno w tym kontekście nie sięgnąć chociażby do zapisów podstawy programowej kształcenia ogólnego, by zweryfikować założenia realizacji przez szkoły ich podstawowych funkcji: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej<sup>14</sup>. Zapi-

<sup>11</sup> Ibidem, s. 113.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 115.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 215. Por. K. OSTASZEWSKI: *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*. „Edukacja” 2014, nr 1, s. 14–24; J. PRZEWŁOCKA: *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badań*. Warszawa, IBE 2015.

<sup>14</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego

sy dotyczące rozwoju emocjonalnego uczniów znajdziemy jedynie w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, gdzie scharakteryzowano osiągnięcia uczniów na koniec poszczególnych etapów edukacyjnych w różnych obszarach rozwoju, w tym w obszarze rozwoju emocjonalnego. Ponadto treści związane z wyrażaniem emocji, ich ekspresją zapisane zostały również w takich przedmiotach jak muzyka, plastyka, język polski, etyka. Próżno szukać podobnych zapisów w odniesieniu do późniejszych etapów edukacyjnych. Treści programowe dotyczące emocji przejawiają się wybiórczo w treściach kształcenia językowego, etyki, edukacji dla bezpieczeństwa, wychowania do życia w rodzinie – zawsze na poziomie wiedzy. I jedynie w ramach wychowania fizycznego na poziomie umiejętności – dobierania ćwiczeń relaksacyjnych redukujących napięcia emocjonalne i stres<sup>15</sup>. Zatem to jedynie od nauczycieli wychowawców zależy, na ile i jak problematyka emocji znajdzie swoje miejsce w pracy z uczniami w ramach programu wychowawczego i profilaktycznego, który przygotowują samodzielnie, lecz w zgodzie z przyjętym programem wychowawczo-profilaktycznym szkoły. W takich okolicznościach jedynie zajęcia pozalekcyjne otwierają przestrzeń możliwych działań, które będą stymulowały rozwój sfery emocjonalnej uczniów, ale też przyczynią się do kreowania zasad, norm zachowań odnośnie emocji, odwołają się do wartości i ukażą się w jakiejś obserwowalnej formie.

## Czym był/jest teatr szkolny?

Rodzajem zajęć szczególnie predestynowanym dla współtworzenia kultury emocjonalnej szkoły może być teatr szkolny. Ma on swoją niezmiernie długą tradycję, sięgającą XVI wieku, a zdaniem Józefa Wrońskiego nawet wieku XII<sup>16</sup>. Przyczyną tych rozbieżności jest samo rozumienie teatru szkolnego. Zazwyczaj jest on kojarzony z tradycją jezuicką, jako teatr, który narodził się w szkołach średnich (konwiktach) prowadzonych przez zakon, stąd inna jego nazwa teatr konwiktowy. Był po prostu jedną z metod nauczania łaciny i wychowania szlacheckich uczniów. Poza tymi funkcjami, dzięki popisom uczniów i nauczycieli, prezentowanym szerokiej publiczności, stawał

---

dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2018 r., poz. 1679.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> T. NYCZEK: *Alfabet teatru dla analfabetów i zaawansowanych*. Warszawa, Ezop Agencja Edytorska 2005, s. 168–169; J. KELERA: *Krótką historią teatru w Europie*. Wrocław, Wydawnictwo UW, Instytut im. Jerzego Grotowskiego 2018; J. WROŃSKI: *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*. Warszawa–Kraków, PWN 1974, s. 9.



się formą powszechnego kształcenia obywateli i narzędziem kontrreformacji. Dodać jednak należy, że i w szkołach innowierczych funkcjonowały teatry szkolne, prezentujące w rodzimych językach twórczość dramaturgiczną swoich nauczycieli<sup>17</sup>. Słowem, tym co najbardziej charakteryzuje teatr szkolny, jest jego ścisły związek ze szkołą i wykorzystanie w procesach tyleż dydaktycznych co wychowawczych. I takie jego rozumienie przyjmuję tu za wiodące.

Jednakże teatr szkolny bywa też utożsamiany z teatrem żaków, angażowanych do tworzenia misterii, wystawianych w kościołach, tzw. *theatrales ludi*, które z czasem zaczęto przenosić także w miejsca świeckie np. na rynki. Sprzyjało to nie tylko zabawie, lecz nade wszystko szerzeniu znajomości historii biblijnych, tym bardziej, że z czasem prezentowanych w językach ojczystych<sup>18</sup>. Szczególna dominacja właśnie funkcji dydaktycznej nad artystyczną uzasadnia określanie tych działań jako teatru szkolnego. Choć ze szkołą jako taką wspólnych miała jedynie uczniów. Zważywszy jednak na fakt, że szkoły średniowieczne, zwłaszcza przed reformacją, były szkołami klasztornymi, różnica między widowiskiem prezentowanym w szkole czy w kościele była niewielka. Dziś częściej niż o teatrze szkolnym mówimy o teatrze dzieci i młodzieży, a to i z tego powodu, że jego funkcje przejęły inne placówki: kultury bądź oświatowo-wychowawcze<sup>19</sup>.

Śledząc jednak rozwój teatru szkolnego na przestrzeni wieków, jego przemiany, związane np. z dbałością o zapewnienie infrastruktury szkolnej do występów scenicznych, jak to było chociażby w Collegium Nobilium, przyznać trzeba, że kryterium miejsca pracy teatralnej i jej prezentacji pozostaje znaczące<sup>20</sup>. Z drugiej jednak strony tym, co łączy te dwa podejścia, są twórcy teatru szkolnego, czyli uczące się dzieci i młodzież, najczęściej w roli aktorów, oraz ich nauczyciele zazwyczaj pełniący funkcje reżyserów, scenarzystów i osób odpowiedzialnych za całokształt teatralnych przedsięwzięć. Lucjusz Komarnicki określał więc teatr szkolny jako teatr uczącej się zbiorowo młodzieży, w treści i formie tworzony przez młodzież, odgrywany w środowisku szkolnym i na co zwracał szczególną uwagę, teatr tworzony nie dla popisów ani dla zarobku, lecz dla realizacji celów wychowawczych<sup>21</sup>. Jest to również teatr, o którym Urszula Wierzbicka pisała, że sprzyja zaspokojeniu potrzeby tworzenia, a nie potrzeby kreowania wybitnych osiągnięć artystycznych<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> J. KELERA: *Krótką historia teatru...*, s. 171, 184, 185.

<sup>18</sup> J. WROŃSKI: *Teatr szkolny...*, s. 9.

<sup>19</sup> Por. M. KARASIŃSKA: *O potrzebie teatru szkolnego*. W: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*. Red. U. GROMADZKA, J. KANIEWSKI, W. WANTUCH. Poznań, Wydawnictwo UAM 2015, s. 37–44.

<sup>20</sup> Z. RASZEWSKI: *Krótką historia teatru polskiego*. Warszawa, PIW 1990.

<sup>21</sup> L. KOMARNICKI: *Teatr szkolny – ogólne założenia, z praktyki teatru szkolnego, teoria teatru szkolnego*. Warszawa, Gebethner i Wolff 1926.

<sup>22</sup> U. WIERZBICKA: *Szkolny teatr małych form*. Warszawa, WSiP 1979.

Co oczywiście nie zwalnia twórców z dążenia do konstruowania widowisk najwyższej jakości.

Chcąc wpisać teatr szkolny w strukturę kultury szkoły, należy powrócić do przywołanych wyżej poziomów kultury E. Scheina i zastanowić się, jak teatr ów odnajdzie w nich swoje miejsce? Poziom artefaktów tworzą widoczne efekty teatralnej pracy w szkołach: przedstawienia, prezentacje np. podczas szkolnych apeli, prezentacje okazjonalne, ale również spektakle przedstawiane podczas festiwali i konkursów teatralnych. Poziom przekonań i wartości ujawnia obserwowalna praktyka przygotowań teatralnych ukierunkowana na realizację celów dydaktycznych albo wychowawczych, zaangażowanie aktorów kierowane narzucanymi zadaniami albo własnym wyborem i współdecydowaniem o kształcie kreacji. I w końcu poziom podstawowych założeń ujawniany w wypowiedziach osób zaangażowanych w tworzenie szkolnych teatrów, najbardziej ukryty w przyjmowanych metodach pracy, często zawarty *implicite* w obranej estetyce przedstawienia, jedynie domniemany przez obserwatora zjawisk okołoteatralnych, towarzyszących pracy teatrów szkolnych.

Z racji szczególnie interesującej nas sfery emocji, towarzyszących działaniom teatralnym, a raczej je konstytuującym, emocji wpisanych w tworzenie teatru, charakteryzując dalej różnego rodzaju praktyki teatralne i performatywne, skupiać się będę bardziej na ich aspekcie emocjonalnym niż przyporządkowaniu do poziomów kultury, próbując w ten sposób zwrócić uwagę na miejsce teatru w emocjonalnej kulturze szkoły.

### Charakter praktyk performatywnych oraz teatru szkolnego rozumianego jako działanie performatywne

Przedstawione powyżej rozumienie teatru szkolnego, sprowadzone do trzech cech ramowych: miejsca tworzenia, jakim jest szkoła, twórców czyli uczniów i nauczycieli, celów – dydaktycznych i wychowawczych, pozwala pozostać przy takiej jego definicji mimo zmieniającej się na przestrzeni wieków estetyki teatralnych widowisk, jak również kształtującym się poglądom teoretycznym<sup>23</sup>. Pozwala także ująć teatr szkolny z zupełnie innej perspektywy, charakteryzującej współczesne poglądy na sztukę teatru, jej nowe formy oraz formy stare, lecz dotychczas traktowane marginalnie albo jako formy nieartystyczne. Otóż w świetle teorii przedstawień kulturowych (performatyki) teatr szkolny zaliczany jest do nurtu teatru stosowanego (*applied theatre*),

<sup>23</sup> E. NIEDUZIAK: *Co się stało z teatrem szkolnym? W poszukiwaniu zagubionego obszaru kultury szkoły*. „Pareja” 2017, nr 1, s. 93–102.



który cechuje poza sferą estetyki i to, że jest traktowany jako narzędzie przemiany człowieka albo zmiany społecznej. Choć jest to stosunkowo nowe określenie, to jak pisze Erika Fischer-Lichte, formy teatru stosowanego istniały już wcześniej, a należał do nich właśnie „teatr szkolny, który od XVI wieku starał się nie tylko polepszać znajomość łaciny i greki u uczniów, lecz także wyrabiać w nich umiejętność skutecznego oddziaływania na odbiorców w czasie publicznych występów. W XVIII wieku w centrum zainteresowania tego teatru znalazło się zaś przekazywanie i uwewnętrznianie nowych wartości i cnót rodzinnych”<sup>24</sup>. A jeśli przeniesiemy się na grunt polski, to należałoby jeszcze dodać: wartości i cnót patriotycznych, szerzonych wśród ówczesnej młodzieży szlacheckiej i magnackiej<sup>25</sup>.

Odnosząc tak rozumiany teatr szkolny, tzn. rozumiany jako działanie nie tylko estetyczne, ale i zakładające wywoływanie trwałych zmian w uczestnikach, zmian wykraczających poza doświadczenie estetyczne, do dzisiejszych realiów oznacza w praktyce mniejsze skupienie na wywołaniu wyrażenia estetycznego, lecz koncentrację na wywołaniu doświadczenia przemiany. A to wiąże się z umacnianiem podmiotowości uczestników teatralnych wydarzeń oraz oddaniem w ich ręce tworzywa, którym mogą zmieniać własne życie. Marzenna Wiśniewska zauważa, że nawet w strukturach zinstytucjonalizowanych, a taką jest przecież szkoła, „inicjowane są programy, projekty czy po prostu działania, w których ujawnia się performatywny potencjał doświadczania teatru i jego praktyczne zastosowanie do wyzwalań sprawczości zarówno w procesie teatralnego zdarzenia, jak i poza nim”<sup>26</sup>. Jednakże warunkiem przyjęcia takiej postawy jest cechująca wszystkie działania performatywne wiara, że doświadczenia wyniesione z uczestnictwa w działaniu artystycznym przekładają się na życie. Tym samym uczestnictwo w przedstawieniach, jak też ich tworzenie, opiera się na zatartej granicy między sztuką a życiem.

Richard Schechner dzieli performanse na te „na prawdę” i te „na niby”. Kryterium podziału ustalone jest przez granicę między rzeczywistością a udawaniem. W performansach „na prawdę” granice rozmyślnie są zatarte, w performansach „na niby” granica jest dostrzegalna<sup>27</sup>. Można by zatem

<sup>24</sup> E. FISCHER-LICHTE: *Teatr i teatrologia: podstawowe pytania*. Wrocław, Instytut im. J. Grotowskiego 2012, s. 173.

<sup>25</sup> J. KELERA: *Krótką historia teatru...*, s. 184–189; por. J. POPLATEK: *Studia z dziejów teatru jezuickiego w Polsce*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1957; J. OKOŃ: *Dramat i teatr szkolny: sceny jezuickie XVII wieku*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1970; M. MIESZEK: *Intermedium polskie XVI–XVIII wieku: (teatry szkolne)*. Kraków, Collegium Columbinum 2007.

<sup>26</sup> M. WIŚNIEWSKA: *Ku teatrowi stosowanemu*. W: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru...*, s. 23.

<sup>27</sup> R. SCHECHNER: *Performatyka. Wstęp*. Wrocław, Ośrodek Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych 2006.

zapytać, cóż za różnica dzieli performans od teatru? Zasadnicza. W teatrze zarówno aktorzy, jak i widzowie przenoszą się w fikcyjny świat wykreowany na scenie, oddzielonej od widowni rampą. Ale wystarczy, by jeden z aktorów, wychodząc przed widownię, nie kreował postaci, lecz pokazywał siebie, siebie prywatnie, wówczas okaże się, że uczestniczymy w performansie. Podany przykład jest jednak sporym uproszczeniem, bowiem jak twierdzi sam R. Schechner, „Niektóre zdarzenia są performansami, inne mniej. [...] Niemal wszystko można studiować »jako« performans. Coś »jest« performansem, kiedy określa je tak kontekst historyczny czy społeczny, konwencja, użytek czy tradycja”<sup>28</sup>. Zatem teatr szkolny może pozostać teatrem bez żadnych nadrzędnych celów, tworzoną jedynie dla odegrania jakiejś postaci czy zrealizowania gotowego scenariusza. Dla niektórych uczestników może być także pewnym ukrytym performansem, jeśli udział w nim wynikałby z odegrania swojej roli społecznej ucznia, skłonionego do uczestnictwa w tworzeniu przedstawienia środkami społecznymi, np. karami albo obietnicą nagrody. I tak samo w odniesieniu do nauczyciela teatr szkolny może być performansem życia albo roli nauczyciela. Kiedy jednak mowa o teatrze szkolnym jako działaniu performatywnym, to mam na myśli takie wykorzystanie tej dziedziny sztuki, w którym uczeń poprzez kreowanie roli, jak również cały cykl przygotowań do wystąpienia, kreuje również siebie i swoje życie. „Praktycy teatru społecznego są »pomocnikami« [...], ułatwiającymi innym performans, a zwłaszcza samoperforms – spełnienie się”<sup>29</sup>.

### Drogi wyjścia – co może teatr szkolny, jak można uprawiać teatr szkolny jako działanie performatywne?

W polskiej literaturze przedmiotu dotyczącej teatru szkolnego wciąż najbardziej płodnym czasem zarówno w opracowania teoretyczne, jak i praktykę był okres dwudziestolecia międzywojennego<sup>30</sup>. Ówczesne opisy sposobów teatralnej pracy z dziećmi można śmiało nazwać praktykami performatywnymi<sup>31</sup>. Jest to dziedzictwo, z którego czerpie wciąż jeszcze niewiele osób. Warto jednak przyjrzeć się aktualnym opracowaniom i przedsięwzięciom, które mogą zainspirować szkolnych teatromanów do realizacji działań, do-

<sup>28</sup> Ibidem, s. 54.

<sup>29</sup> J. THOMPSON, R. SCHECHNER: *Why 'Social Theatre'?* "The Drama Review" 2004, Vol. 3, s. 12.

<sup>30</sup> J. CIERNIAK: *Cele i zadania teatru młodzieży szkolnej*. „Teatr w Szkole” 1934/1935, s. 3–5, J. KOMARNICKI: *Teatr szkolny...*; J. PAPEÉ: *Drogi i cele teatru szkolnego*. Poznań, Wydawnictwa Szkolne 1930.

<sup>31</sup> E. NIEDUZIAK: *Co się stało...*

starczających nie tylko przeżyć estetycznych, lecz przyczyniających się do budowania emocjonalnej kultury szkoły.

Jedną z takich dróg wyjścia jest **skupienie się na małych formach teatralnych**, nie wymagających profesjonalnego wyposażenia, a zwłaszcza teatralnej sali dzielącej uczestników teatralnego wydarzenia na aktorów będących na scenie oraz oglądającą ich widownię. Małe formy zazwyczaj nie wymagają stosowania szczególnych kostiumów, rekwizytów, scenografii, czyli całego sztafażu dodatkowych środków wyrazowych, które wbrew zamiarom twórców mogą odciągać widzów i aktorów od głównej idei przedstawienia. Praca nad małą formą pozwala także skupić się nad szczegółami dzieła, nad wątkami łączącymi uczniów aktorów z odgrywanymi postaciami. Antony Jackson wspomina jedną z wyreżyserowanych przez siebie sztuk, w której zagrało zaledwie trzech aktorów, w tym jeden z niepełnosprawnością słuchu. Była to opowieść o sąsiadach, którzy mają problemy w porozumiewaniu, również z powodu głuchoty jednego z nich. Fabuła obfitowała więc w różnego rodzaju nieporozumienia, również zabawne. Reakcja w szkołach była fantastyczna. Przedstawienie spotkało się ze wspaniałym przyjęciem, w informacjach zwrotnych podkreślano, że sztuka zawiera całą paletę emocji – złość, oszołomienie, zachwyt – a wycucie czasu (przedstawienie trwało 40 minut) nie pozwoliło widowni nudzić się. Sztuka była zabawna, a fabuła prosta do podążania za nią. Dzieci były nią zaintrygowane. Wielu nauczycieli dostrzegło w tym rozwiązaniu pomysł, jak podejmować tematy, które w innych okolicznościach nie wzbudziłyby takiego zainteresowania wśród uczniów. Byli jednak i tacy, których zaskoczyło pochłonięcie dzieci tak poważnym tematem. A. Jackson przestrzega więc, by przy ocenie przedstawień nie kierować się prostym kryterium, jakim jest śmiech i zadowolenie dzieci<sup>32</sup>.

Z drugiej strony jednak **żywioł zabawy** jest pomocny przy pracy nad przedstawieniem. Zabawa zdaniem R. Schechnera jest podstawą performansu, daje możliwość zmian, „ma w sobie coś nie do końca »rzeczywistego« czy »poważnego«”<sup>33</sup>. Jej elementy występują także w poważnych czynnościach. Najlepiej sprawdza się w pracy z dziećmi, choć uniwersalność teatralnych zabaw pozwala wykorzystywać je w pracy z różnymi grupami wiekowymi i w różnych środowiskach<sup>34</sup>. Jej performatywny potencjał opiera się na wykorzystaniu wyobraźni i wrażliwości. Jeśli przyjmiemy, że jej cechą wcale nie musi być wesołkowatość i radość, lecz jak pisze Schechner, przepływ (zatrącenie się) i refleksyjność oraz świadomość zabawy<sup>35</sup>, to teatr stanie się ni-

<sup>32</sup> A. JACKSON: *Learning through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*. London–New York, Routledge 1993.

<sup>33</sup> R. SCHECHNER: *Performatyka...*, s. 109.

<sup>34</sup> M. SCHEJBAL: *Pokażę ci świat. Ćwiczenia, zabawy, etiudy teatralne*. Bielsko-Biała, Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki 2002.

<sup>35</sup> R. SCHECHNER: *Performatyka...*, s. 111–112.

czym innym, jak taką zabawą włożoną w strukturę, jaką narzucają ramy konwencji teatralnej albo działań parateatralnych.

Tak jak zabawa sprawdza się w pracy z dziećmi, tak **zajęcia warsztatowe** stanowią efektywną formę pracy z uczniami starszych klas szkoły podstawowej oraz szkół ponadpodstawowych. „Warsztaty teatralne to szczególnie forma spotkania – przy pracy kreatywnej – ludzi, którzy zazwyczaj uprzednio są dla siebie obcy”<sup>36</sup>. Mają one zazwyczaj otwartą formułę, dzięki czemu można ją wypełnić różnorodnymi ćwiczeniami, technikami pracy. Zdaniem R. Schechnera warsztaty służą uruchamianiu aktywności, które doprowadzą osoby i grupę do ostatecznej wersji performansu, w tym również do tego, „by pomóc performerom układać, opanowywać, ucieleśniać i wyrażać emocje”<sup>37</sup>. M. Hanusek, opisując swoje doświadczenia z prowadzenia warsztatów teatralnych w teatrze szkolnym, zwraca uwagę na konieczność stałego kontrolowania emocji towarzyszących uczestnikom. Są one bowiem wskaźnikiem i regulatorem procesów grupowych, jakie zachodzą podczas tego rodzaju parateatralnych działań. Dlatego też elementem warsztatów uczynił działania przygotowawcze, mające na celu zmniejszenie oporu grupy, jej nieufności, sceptycyzmu i zdystansowania, a w końcu zdobycie zaufania i uzyskanie akceptacji<sup>38</sup>. Obserwacje, rozmowy, spotkania służą przygotowaniu do dalszych, bardziej zaawansowanych działań, podczas których uczestnicy warsztatów mogą, jak uważa R. Schechner, „dokopać się materiału z osobistych, historycznych czy innych źródeł, a następnie poszukać sposobu jego ekspresji w działaniach i interakcjach”<sup>39</sup>. Poza przygotowaniem do pracy warsztatowej wykorzystywanymi działaniami mogą być: pisanie scenariuszy, poszukiwanie tematów do etiud, zajęcia kontekstualizacyjne<sup>40</sup>, czytanie performatywne, dyskusje, drama, oglądanie filmów. Rzadko stosowaną w teatrze szkolnym formą warsztatów są ćwiczenia fizyczne, służące nabywaniu umiejętności aktorskich. Ich rola polega jednak i na zmniejszaniu kontroli zachowań i emocji, wywołanych zmęczeniem. Ćwiczenia przygotowują w ten sposób młodych aktorów do bycia autentycznymi. „Kiedy uczucia są stale ranione lub niesłyszane, uczymy się ukrywać je w milczeniu albo zgodzie, ujawniając jeden zestaw emocji, ale czując inne... Jedynie uczucia, które możemy łatwo zidentyfikować u innych, to te, które są zapisane w ciele, publicznie okazywane, które w jakiś sposób rozpoznajemy jako część naszego własnego doświadczenia”<sup>41</sup>. Szczególnym wyzwaniem jest stop-

<sup>36</sup> M. HANUSEK: *Metody aktywnej pracy w teatrze szkolnym*. W: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru...*, s. 86.

<sup>37</sup> R. SCHECHNER: *Performatyka...*, s. 266.

<sup>38</sup> M. HANUSEK: *Metody aktywnej pracy w teatrze...*

<sup>39</sup> R. SCHECHNER: *Performatyka...*, s. 266.

<sup>40</sup> S. CLIFFORD, A. HERRMANN: *Teatr przebudzenia. Praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne z młodzieżą*. Łódź–Warszawa, Cyklady 2003.

<sup>41</sup> H. NICHOLSON: *Drama education, gender and identity*. „Forum of Education” 1995, Vol. 50(2), s. 34.

niowe odchodzenie od warsztatu na rzecz przygotowań inscenizacyjnych za pomocą improwizacji, w tym, jak zauważa M. Hanusek, również specyficznego jej rodzaju, jakim jest „pisanie na scenie”<sup>42</sup>. Efektem warsztatów może być przygotowanie performansu, przedstawienia, inscenizacji. Ale mają one również inny, bardziej osobisty wymiar. „Jeżeli warsztat się udał, jego uczestnicy okazują się odmienieni. Czasami są to drobne zmiany, czasami fundamentalne. Aby rzecz się powiodła, uczestnicy muszą się nie tylko ciężko napracować, nabywając nowych umiejętności (ćwiczyć), ale też muszą otworzyć się na innych, na nowe idee i nowe praktyki. To niełatwe. Kiedy się jednak umie być chłonnym i bezbronny, wówczas można zmieniać się i rosnać”<sup>43</sup>. Warto o takim efekcie warsztatów pamiętać, zwłaszcza tam, gdzie nie zakładamy zakończenia ich jakąś szczególną formą prezentacji.

Marek Pieniążek zwraca uwagę na „konieczność procesualnego organizowania zajęć teatralnych, w których nie finalny spektakl, ale wieloaspektowy sposób dochodzenia do rozwiązania problemów bohaterów skupia uwagę uczniów”<sup>44</sup>. Taka systematyczna praca nie tylko nad stroną wizualną przedstawienia, lecz nad analizą postaci w ich wzajemnych uwikłaniach, uczy lepszego rozumienia innych i siebie. Nie mając wiedzy psychologicznej, młodzi uczniowie-aktorzy mogą opierać się jedynie na autopsji oraz empatii. Skoncentrowanie na procesie pozwala dostrzec przemiany postaci i przemianę własnej kreacji, wynikającej z lepszego rozumienia złożoności fabuły. Dodajmy, że uczy także cierpliwości i systematyczności, wymaga ciągłego namysłu. Taka forma pracy wiąże się z procesem dojrzewania nie tylko roli, ale i osobowości aktora-ucznia ją kreującego. Nastawienie na procesualność może jednak okazać się trudne do zrealizowania w warunkach szkolnych, w ramach standardowych zajęć dydaktycznych. Dlatego większe szanse na jej realizację upatruję w pracach kół teatralnych albo klas o profilu artystycznym<sup>45</sup>. Ważną rolę odgrywa tu sama osoba nauczyciela wychowawcy – reżysera, o którym pisała U. Wierzbicka: „W naszym teatrze zawsze potrzebny jest mądry wychowawca – jakby starszy kolega, w porę usuwający się w cień. Jego rola może sprowadzać się do dyskretnej inspiracji, stwarzania określonego klimatu współuczestnictwa, do służenia radą. Nigdy jednak nie powinien być reżyserem-dyktatorem. Teatr uczniowski nie jest bowiem teatrem pomysłów reżysera, lecz teatrem określonej grupy młodzieży, w którym zbiorowym wysiłkiem powstaje nowe dzieło”<sup>46</sup>. Współtworzenie przedstawienia jest efektem wielomiesięcznej pracy o charakterze

<sup>42</sup> M. HANUSEK: *Metody aktywnej pracy w teatrze...*, s. 94; K. PUZYNA: *Pisać na scenie*. W: IDEM: *Burzliwa przygoda. Felietony teatralne*. Warszawa, PIW 1971, s. 32–38.

<sup>43</sup> R. SCHECHNER: *Performatyka...*, s. 269.

<sup>44</sup> M. PIENIAŻEK: *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP 2009, s. 7.

<sup>45</sup> Por. J. STAMBURSKA, S. WÓJCIK: *Koncepcja programu klasy teatralno-artystycznej „Teatr Ogromny”*. W: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru...*, s. 183–190.

<sup>46</sup> U. WIERZBICKA: *Szkolny teatr małych form...*, s. 5.

tylęż artystycznym, co społecznym. Czasami nawet w tym drugim upatrywany bywa główny cel teatralnych spotkań. Dlatego tak ważne jest, aby w sytuacji, kiedy ostateczną wersję scenariusza przynosi wychowawca-reżyser, przypisane uczniom role były dopasowane stosownie do możliwości artystycznych, ale w pierwszej kolejności odpowiednio do potrzeb społecznych grupy.

## Drogi bez wyjścia – bariery w realizacji teatru szkolnego

Za jeden z głównych grzechów współczesnego teatru szkolnego uznaje się jego skostniałą strukturę, zamkniętą w konwencji teatru pudełkowego, z jego „czwartą ścianą”, zwłaszcza w prezentacjach utworów klasycznych. „W tym zakresie jednym z najważniejszych problemów staje się fakt, iż Kordian, Dulska czy nawet tradycyjnie pokazany Bohater *Kartoteki* nie są w stanie »opowiedzieć« doświadczeń naszych uczniów. [...] Teatr ujmowany w tej estetyce nie jest w stanie zasymilować i przedstawić postaw tzw. pokolenia X” – pisze M. Pieniążek<sup>47</sup>. Narzucanie teatralnej konwencji, kurczowe trzymanie się tekstu dramatu, brak przestrzeni na eksperymentowanie jest zabójcze dla każdej dziedziny twórczości. Teatr wszakże wymaga, poza emocjonalnym zaangażowaniem, zrozumienia. Jeśli kreowana postać jest aktorowi odległa, niezrozumiała dlań czy nawet nie lubiana, nie zagra jej w sposób autentyczny i przekonujący. „Uczniowie, jeśli dać im nieodpowiedni tekst, uczą się udawania, zatracają własną osobowość na rzecz narzuconej roli – a tym samym nie dochodzi do katu twórczego”<sup>48</sup>. Nie należy wobec aktora – ucznia, który konstruuje swój aktorski warsztat na własnej intuicji i życiowym doświadczeniu – stawiać zadań przypisywanych aktorom zawodowym. Takie wymaganie zawsze zakończy się porażką.

Inną często przytaczaną barierą są postawy nauczycieli wobec swojej pracy, którą czują się przeciążeni. To zniechęca ich do angażowania się w działania pozalekcyjne i pozaszkolne. „Nauczyciel przedmiotu powinien być od przedmiotu. Natomiast ja jestem polonistą, dodatkowo uczę techniki, dodatkowo zajmuję się teatrem od tylu lat, więc ja już mam odgórnie przypisane, że pewne rzeczy trzeba zrobić”<sup>49</sup>. Brak zaangażowania, jak i zwykły brak czasu może skutkować także brakiem motywacji do poszukiwań nowych rozwiązań formalnych, nowych form pracy i artystycznej, i wychowawczej. Sytuację niezadowolenia pogłębia rozgoryczenie wynikające z braku odnoszenia suk-

<sup>47</sup> M. PIENIAŻEK: *Szkolny teatr przemiany...*, s. 7–8.

<sup>48</sup> M. HANUSEK: *Metody aktywnej pracy w teatrze...*, s. 98.

<sup>49</sup> K. KALINOWSKA: *Teatralny plac zabaw Jana Dormana. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych. Raport z badań*. Warszawa, Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego, Fundacja sztuka.idea 2013, s. 61.



cesów: „Ta energia po jakimś czasie po prostu jakby gaśnie. Jedzie pani na jeden przegląd – podziękowanie za występ. Jedzie pani na jakiś konkurs – wygrywa szkoła współpracująca z ośrodkiem. Jedzie się na inny konkurs – podziękowania”<sup>50</sup>. Przytoczone opinie bardzo wprost ujawniają niezaspokojoną potrzebę uznania. Warto jednak zastanowić się, czy teatr szkolny w swej istocie konkurowaniu służy? I na ile ta potrzeba zewnętrznego uznania potwierdzonego sukcesem w konkursie czy przeglądzie potrzebna jest szkolnym aktorom. Wszak i bez teatralnych festiwali teatr może istnieć.

„Atutem teatru szkolnego powinna być... teatralność. [...]. Teatry szkolne zapomniały dziś o umowności, metaforze, grze formą i przedmiotem, a to w nich tkwi siła – w nich oraz tworzących je dzieciach i młodzieży”<sup>51</sup>. Teatr nigdy nie lubił dosłowności. I tym odróżnia się od innych występów, że nie mówi wprost, wymaga rozumienia ukrytych znaczeń, lubi niedomówienia oraz domysły. Nawet najświetniejszy scenariusz przygotowany dla nauczycieli nie sprawi, że powstanie teatr, bo jest on zapisany w pustych liniijkach między wersami, wszędzie tam, gdzie kończy się słowo, a zaczyna wyobraźnia. Trzecia bariera zatem polega na traktowaniu teatru jako miejsca, w którym coś się pokazuje. I w istocie nie o pokazywanie, lecz o ukrywanie w teatrze chodzi.

### Zakończenie: drogi ewakuacyjne czyli przestrzenie pozaszkolne kontynuowania tradycji teatru szkolnego – teatru dzieci i młodzieży

Rodzi się pytanie, czy przy tak opisanych wymaganiach teatr szkolny w szkole może istnieć? Zapewne tak, ale potrzebuje do tego pasjonatów, z odrobiną szaleństwa i ogromną determinacją. Zmieścić bowiem w instytucji totalnej<sup>52</sup>, jaką coraz bardziej staje się szkoła, instytucję opartą na wolności, twórczości i zabawie jest wyzwaniem, któremu mają odwagę stawić czoła jedynie zapaleńcy. Tym bardziej, że w zadaniu stymulowania rozwoju emocjonalnego i wychowania estetycznego odciażają szkołę inne instytucje, takie jak domy kultury, muzea, biblioteki. Ich coraz ciekawsze propozycje skierowane do dzieci, młodzieży, także dorosłych i seniorów sprawiają, że szkoła staje się mało interesująca wobec ich oferty. To tak właśnie „ewakuuje się” szkolny teatr, stając się bardziej teatrem dzieci i młodzieży.

Wśród takich miejsc ewakuacji można wymienić działalność organizacji pozarządowych skupionych na prowadzeniu warsztatów teatralnych dla

<sup>50</sup> Ibidem, s. 61.

<sup>51</sup> M. HANUSEK: *Metody aktywnej pracy w teatrze...*, s. 98.

<sup>52</sup> E. GOFFMAN: *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2011.

różnych grup odbiorców i z wykorzystaniem rozmaitych podejść metodycznych (Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki<sup>53</sup>) albo skupionych na eksplorowaniu wybranej metody pracy teatralnej, jak to jest w przypadku Fundacji Drama Way<sup>54</sup>. Osoby skupione wokół tej ostatniej pracują metodą Teatru Forum Augusto Boala, zaszczepiając ten sposób pracy także w szkołach, pomagając w realizacji tematów z zakresu profilaktyki społecznej. Ponadto Fundacja systematycznie prowadzi nabór na szkolenia metodą dramy. Kultuwują hasło A. Boala: „Teatr uciśnionych powstał po to, by służyć ludziom, nie po to, żeby ludzie służyli teatrowi”.

Drogą ewakuacji teatru szkolnego jest również przeniesienie aktywności ze szkoły do instytucji profesjonalnie zajmujących się teatrem. Działy edukacyjne wielu teatrów zapraszają w swoje progi nie tylko na spektakle, ale również na warsztaty. Kierują swoją ofertę także do nauczycieli. Jednym z takich przykładowych przedsięwzięć jest propozycja Instytutu Teatralnego im. Z. Raszewskiego w Warszawie pod nazwą „Partnerzy Teatroteki Szkolnej”<sup>55</sup>. Jest to program adresowany do teatrów instytucjonalnych, które chcą rozwijać współpracę z nauczycielami. Do udziału mogą zgłosić się osoby, które pracują w teatrach instytucjonalnych, chcą podjąć lub rozwijać współpracę na polu edukacji teatralnej z nauczycielami, są zainteresowane nawiązaniem partnerstwa teatru ze szkołami, chcą poznać sposób pracy innych pedagogów teatru, są nastawione na samorozwój, refleksję, krytyczne myślenie oraz wymianę perspektyw z innymi praktykami.

Czy przeniesienie się teatru szkolnego poza szkołę pomoże mu dalej istnieć? W szkole czy poza nią – teatr będzie istniał, dopóki będą go potrzebowali ludzie: i dzieci, i młodzież, i dorośli. Jeśli jednak opuści mury szkoły, ta utraci ważną część swojej tradycji. Utraci tę część swej kultury, która tworzyła bezpieczną enklawę dla rozwoju funkcji emocjonalnych, współpracy społecznej i przyczyniała się do zmian w osobowościach uczniów, sposobami nieznanymi dydaktyce skupionej na realizacji programowych treści i celów.

## Bibliografia

- CHOJNIAK A.: *Emocje jako przedmiot badań kulturoznawczych*. „Roczniki Kulturoznawcze” 2013, nr 4, s. 47–57.
- CICHOCKI A.: *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej*. W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*. Red. J. IZDEBSKA, J. SZYMANOWSKA. Białystok, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie 2009, s. 351–367.

<sup>53</sup> <http://www.teatrgrodzki.pl/>

<sup>54</sup> <http://www.fundacja.dramaway.pl/>

<sup>55</sup> <http://teatrotekaskolna.pl/partnerzy/oprogramie>

- CIERNIAK J.: *Cele i zadania teatru młodzieży szkolnej*. „Teatr w Szkole” 1934/1935, s. 3–5.
- CLIFFORD S., HERRMANN A.: *Teatr przebudzenia. Praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne z młodzieżą*. Łódź–Warszawa, Cyklady 2003.
- Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Warszawa, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę 2017.
- EKMAN P.: *Emocje ujawnione. Odkryj, co ludzie chcą przed tobą zataić i dowiedz się czegoś więcej o sobie*. Gliwice, Helion 2012.
- FISCHER-LICHTE E.: *Teatr i teatrologia: podstawowe pytania*. Wrocław, Instytut im. J. Grotowskiego 2012.
- GOFFMAN E.: *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2011.
- HANUSEK M.: *Metody aktywnej pracy w teatrze szkolnym*. W: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*. Red. U. GROMADZKA, J. KANIEWSKI, W. WANTUCH. Poznań, Wydawnictwo UAM 2015, s. 85–98.
- HARGREAVES D.H.: *School Culture, School Effectiveness and School Improvement*. “An International Journal of Research, Policy and Practice” 1995, Vol. 6, s. 23–46.
- JACKSON A.: *Learning through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*. London–New York, Routledge 1993.
- KALINOWSKA K.: *Teatralny plac zabaw Jana Dormana. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych. Raport z badań*. Warszawa, Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego, Fundacja sztuka.idea 2013.
- KARASIŃSKA M.: *O potrzebie teatru szkolnego*. W: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*. Red. U. GROMADZKA, J. KANIEWSKI, W. WANTUCH. Poznań, Wydawnictwo UAM 2015, s. 37–44.
- KELERA J.: *Krótką historia teatru w Europie*. Wrocław, Instytut im. Jerzego Grotowskiego, Wydawnictwo UWr 2018.
- KOMARNICKI L.: *Teatr szkolny – ogólne założenia, z praktyki teatru szkolnego, teoria teatru szkolnego*. Warszawa, Gebethner i Wolff 1926.
- MAULDING W.S., PETERS G.B., ROBERTS J., LEONARD E., SPARKMAN L.: *Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators*. “Journal of Leadership Studies” 2012, Vol. 5, s. 20–29.
- MIESZEK M.: *Intermedium polskie XVI – XVIII wieku: (teatry szkolne)*. Kraków, Collegium Columbinum 2007.
- MOORE B.: *Emotional Intelligence for School Administrators: A Priority for School Reform?* “American Secondary Education” 2009, Vol. 37, No. 3 (Summer 2009), s. 20–28.
- NICHOLSON H.: *Drama education, gender and identity*. “Forum of Education” 1995, Vol. 50(2).
- NIEDUZIAK E.: *Co się stało z teatrem szkolnym? W poszukiwaniu zagubionego obszaru kultury szkoły*. „Pareja” 2017, nr 1, s. 93–102.
- NOWOSAD I.: *Kultura szkoły versus klimat szkoły*. „Kultura i Edukacja” 2018 nr 1, s. 41–53.
- NYCZEK T.: *Alfabet teatru dla analfabetów i zaawansowanych*. Warszawa, Ezop Agencja Edytorska 2005.
- OKOŃ J.: *Dramat i teatr szkolny: sceny jezuickie XVII wieku*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1970.
- OSTASZEWSKI K.: *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*. „Edukacja” 2014, nr 1, s. 14–24.
- PAPEŃ J.: *Drogi i cele teatru szkolnego*. Poznań, Wydawnictwa Szkolne 1930.
- PIENIĄŻEK M.: *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP 2009.
- POPLATEK J.: *Studia z dziejów teatru jezuickiego w Polsce*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1957.

- PRZEWŁOCKA J.: *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badań*. Warszawa, IBE 2015.
- PRZYBYLSKA I.: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice, Wydawnictwo UŚ 2018.
- PUZYNA K.: *Pisać na scenie* W: PUZYNA K.: *Burzliwa przygoda. Felietony teatralne*. Warszawa, PIW 1971, s. 32–38.
- RASZEWSKI Z.: *Krótką historia teatru polskiego*. Warszawa, PIW 1990.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2018 r., poz. 1679.
- SCHECHNER R.: *Performatyka. Wstęp*. Wrocław, Ośrodek Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych 2006.
- SCHEIN E.H.: *Organizational culture and leadership*. San Francisco, Jossey-Bas A Willey Imprint 2004.
- SCHEJBAL M.: *Pokażę ci świat. Ćwiczenia, zabawy, etiudy teatralne*. Bielsko-Biała, Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki 2002.
- SCHOEN L., TEDDLIE Ch.: *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*. "School Effectiveness and School Improvement" 2008, Vol. 19, No. 2.
- STAMBURSKA J., WÓJCIK S.: *Koncepcja programu klasy teatralno-artystycznej „Teatr Ogromny”*. W: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*. Red. U. GROMADZKA, J. KANIEWSKI, W. WANTUCH. Poznań, Wydawnictwo UAM 2015, s. 183–190.
- THOMPSON J., SCHECHNER R.: *Why 'Social Theatre'?* "The Drama Review" 2004, Vol 3, s. 11–16.
- WALLET W.: *Sociology of teaching*. New York, John Wiley & Sons 1932.
- WIERZBICKA U.: *Szkolny teatr małych form*. Warszawa, WSiP 1979.
- WIŚNIEWSKA M.: *Ku teatrowi stosowanemu*. W: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*. Red. U. GROMADZKA, J. KANIEWSKI, W. WANTUCH. Poznań, Wydawnictwo UAM 2015, s. 23–35.
- WROŃSKI J.: *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*. Warszawa-Kraków, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1974.

## Netografia

- <http://teatrotekaskolna.pl/partnerzy/oprogramie>  
<http://www.fundacja.dramaway.pl/>  
<http://www.teatrgrodzki.pl/>

## School theatre as a form of performative practices

### SUMMARY

A possible way out of the crisis of the emotional culture of the school. The article attempts to describe the school theatre as one of the possible ways out of the crisis of the emotional culture of the school. The author assumes, however, that it requires a special treatment of school theatre, namely as a performative practice. The understanding of the school's emotional culture as a kind of school culture presented in the introduction, manifested in its emotional climate, which is shaped, among others, by the teacher's emotional work and upbringing in the emotional sphere (PRZYBYLSKA 2018) is the starting point for observing the artistic and theatrical practice in schools. Observation of current school activities, in which theatre manifests itself in almost ossified forms, causes that although one can see in it the potential for changes in emotional culture, because the emotions of youth are the main tool of its work, it requires a different treatment – just as a performative practice. In the light of the theory of cultural representations (performance studies), school theatre is considered to be the mainstream applied theatre, which, besides aesthetics, is characterized by being treated as a tool for human or social change.

The author presents the so-called crisis exit routes and barriers that hinder the process of change. In the first group, she proposes as methods of solutions, among others, focusing on small theatrical forms, using the element of fun, appreciating workshop activities and the processual character of work on the performance, not just the final effect. Among the barriers she discusses, apart from the aforementioned conservative structure of performances, the low involvement of teachers and the lack of artistic competence that would allow school theatre to be based on its constitutive attribute, which is theatricality, the opposite of literacy. The juxtaposition of possible exit routes with the school barriers to the development and dissemination of school theatre as a performative practice makes it possible to see it as an out-of-school practice, yet aimed at children and adolescents of school age. These metaphorical evacuation routes are located, among others

- in the activity of non-governmental organisations focused on conducting theatre workshops for different target groups and using different methodological approaches or focusing on exploring the chosen method of theatre work,
- theatre institutions, to which theatre created by children and young people is transferred.

Following these paths can help to restore to the school a culture that has created a safe area for the development of emotional functions, social cooperation and that has contributed to changes in pupils' personalities by means unknown to the didactics focused on the implementation of programme content and goals.